

Citation	Struyve, C., De Fraine, B., Meredith, C., & Gielen, S. (2013). Teacher leaders in Vlaanderen. Een onderzoek naar de steeds groeiende verantwoordelijkheden van leerkrachten in het secundair onderwijs. <i>Impuls</i> , 44(2), 64-73.
Archived version	The content is identical to the content of the published paper, but without the final typesetting by the publisher.
Published version	http://www.acco.be/uitgeverij/nl/tijdschriften/impuls/jaargang_44/impuls_2
Journal homepage	http://www.acco.be/uitgeverij/nl/tijdschriften/impuls
Author contact	charlotte.struyve@ppw.kuleuven.be



Inleiding

De laatste decennia zijn scholen complexere organisaties geworden door onder meer schaalvergrotingen en de toekenning van steeds meer beleidsautonomie. De overheid verwacht van scholen en scholengemeenschappen dat ze alsmaar meer en nieuwe functies opnemen zoals het uitbouwen van een professionaliseringsbeleid, het verlenen van zorg aan kinderen met speciale noden, het ondersteunen van beginnende leerkrachten, etc. De rol van de schoolleider wordt voortdurend uitgebreid tot het voor hen haast onmogelijk wordt om aan alle verantwoordelijkheden op een succesvolle manier te voldoen. Daarom gaat de toegekende autonomie gepaard met financiële ondersteuning. Zo krijgen Vlaamse basis- en secundaire scholen onder meer vanaf 1 september 2001 de mogelijkheid om te werken met het systeem van 'bijzondere pedagogische taken' (de zogenaamde BPT-uren) die kunnen toegewezen worden aan zowel het onderwijzend als het paramedisch, sociaal, orthopedagogisch en psychologisch personeel. Deze regeling houdt in dat scholen tot drie procent van het toegekende lestijden- en urenpakket kunnen aanwenden voor schoolgebonden opdrachten die gericht zijn op het optimaliseren van de pedagogisch-didactische organisatie. Daarnaast streeft het Gelijke Onderwijskansen Decreet (GOK) sinds 1 september 2002 er naar dat alle kinderen dezelfde optimale mogelijkheden aangeboden krijgen om te leren en te ontwikkelen. Op basis van het percentage leerlingen die voldoen aan de gelijke-kansen-indicatoren (zoals bijvoorbeeld de voertaal in het gezin, het diploma van de moeder, het al dan niet ontvangen van een vervangingsinkomen, etc.) kunnen scholen voor een periode van drie schooljaren aanvullende lestijden krijgen. Ook kregen scholen tot en met het schooljaar 2009-2010 uren toegekend om leerkrachten gedeeltelijk vrij te stellen om de nodige coaching te bieden aan leerkrachten in opleiding en beginnende leerkrachten. Echter, vanaf het schooljaar 2010-2011 zijn deze mentoren uren afgeschaft als onderdeel van algemene besparingsmaatregelen van de Vlaamse overheid. De praktijk toont aan dat al deze ondersteunende middelen (en nog andere) vaak worden ingezet om leerkrachten deels klasvrij te maken. Hieruit volgt dat de idee van de leerkracht die enkel instaat voor het onderwijs van één of enkele vakken in het Secundair onderwijs de voorbije jaren zijn vanzelfsprekendheid heeft verloren. Naast de pedagogisch-didactische verantwoordelijkheden in de klas krijgen vele leerkrachten ook taken toebedeeld die het klasniveau overstijgen en die om nieuwe kennis en vaardigheden vragen. Voorbeelden hiervan zijn de zorgcoördinatoren, mentoren van leraren in opleiding en beginnende leerkrachten, graadcoördinatoren, vakleerkrachten, pedagogische coördinatoren, etc. In Angelsaksische landen worden deze leerkrachten 'teacher leaders' genoemd. Ofschoon deze term (nog) geen bekendheid heeft verworven in de Vlaamse context, blijkt de praktijk enige analogie te vertonen.

Teacher leader: wat is dat?

Hoewel teacher leadership wereldwijd reeds uitvoerig bestudeerd is geweest, blijft de concrete betekenis van dit concept onduidelijk (York-Barr & Duke, 2004). Teacher leadership lijkt een containerbegrip dat betrekking heeft op een grote diversiteit aan situaties in scholen in verschillende landen. Zo blijken teacher leaders in sommige gevallen een formele opdracht toebedeeld te krijgen door de schoolleiding, terwijl het in andere gevallen gaat om informele praktijken. In bepaalde scholen maken deze teacher leaders deel uit van een middenkader, terwijl dit niet overal zo blijkt te zijn. Daarnaast worden sommige leerkrachten voor enkele uren van hun lesopdracht vrijgesteld terwijl anderen fulltime klasoverstijgende taken uitvoeren of net fulltime lesgeven en extra verantwoordelijkheden opnemen bovenop hun lesopdracht. Ook het niveau waarin teacher leaders verwacht worden verantwoordelijkheden op te nemen kan verschillen. De taak van de teacher leader kan immers volledig plaatsvinden binnen één specifiek jaar, graad of binnen de volledige school. Bovendien wordt het begrip 'leiding' geven op verschillende manieren geïnterpreteerd, gaande van directe aansturing van leerkrachten tot het indirect creëren van condities die de klaspraktijk van leerkrachten beïnvloeden. Ondanks de verschillende formaties, blijkt er internationaal wel overeenstemming te bestaan over de idee van teacher leadership als manier om uiteindelijk bij te dragen tot de kwaliteit van de kernopdrachten van een school, namelijk het lesgeven en het leren.

In de Vlaamse basis- en secundaire scholen zien we vooral hoe steeds meer leerkrachten een expliciet en formeel mandaat van de schoolleiding of het schoolbestuur toegekend krijgen voor het uitvoeren van klasoverstijgende leiderschapsverantwoordelijkheden en hiervoor gecompenseerd worden met enkele lesvrije uren. Hoewel dit algemeen gezien en erkend wordt als een manier om bij te dragen tot de kwaliteit van de school, schenken scholen amper aandacht aan hoe teacher leaders deze nieuwe verantwoordelijkheden concreet ervaren. Meer bepaald leidt het opnemen van deze verantwoordelijkheden voor teacher leaders tot een voortdurende pendelopdracht tussen de klas en de ruimere school, tussen het lesgeven en leiding geven waardoor teacher leaders niet alleen nieuwe kennis en vaardigheden moeten verwerven en inzetten maar ook in een andere relatie komen te staan met collega-leerkrachten en de schoolleiding. Bijgevolg is het belangrijk dat scholen verder nadenken over het toekennen van extra verantwoordelijkheden aan leerkrachten dan louter in termen van efficiëntie (d.w.z. het gewoonweg verdelen van verantwoordelijkheden om als school de toegekende functies te kunnen realiseren) en dus ook inzicht verwerven in en aandacht schenken aan hoe teacher leaders hun tweedelige positie in de school ervaren. Dergelijk begrip van teacher leadership zorgt er voor dat scholen de nodige structurele en culturele werkcondities kunnen creëren die het opnemen van klasoverstijgende verantwoordelijkheden door leerkrachten ondersteunen. Door middel van een exploratief onderzoek naar de feitelijke praktijk en belevingen van de Vlaamse

teacher leaders gingen wij na wat deze werkcondities precies zijn en dus welke factoren het functioneren van teacher leaders belemmeren of net bevorderen.

Methodologie

Voor deze studie (gebaseerd op Struyve & Kelchtermans, 2013) gingen we op zoek naar respondenten die voldeden aan onze definitie van teacher leadership, nl. *“leerkrachten die naast hun lesopdracht ook – al dan niet tijdelijk – het formele mandaat krijgen voor het opnemen van klasoverstijgende verantwoordelijkheden om zo bij te dragen tot een verhoging van de onderwijskwaliteit van de school en hierbij deels worden vrijgesteld van hun lesverantwoordelijkheden”*. Concreet werden er interviews afgenomen van 20 teacher leaders uit verschillende Vlaamse secundaire scholen in februari-april 2012. Bij de selectie van de respondenten trachtten we (selectief) zoveel mogelijk verschillende invullingen van teacher leadership (aantal vrijgestelde uren, rol en concrete verantwoordelijkheden) te verzamelen (zie Tabel 1). De 20 teacher leaders beantwoordden vragen over hun specifieke takenpakket als teacher leader, over de gepercipieerde gevolgen voor hun identiteit als lid van de school en voor hun sociaal-professionele relaties met collega-leerkrachten en schoolleiders. Voorafgaand aan het interview ontvingen alle respondenten een voorbereidende vragenlijst waarbij identificatiegegevens (geslacht, leeftijd) werden verzameld alsook gegevens over hun loopbaan en opleidingen.

Resultaten

In dit artikel tonen we de complexiteit aan van het opnemen van klasoverstijgende verantwoordelijkheden door leerkrachten. Meer specifiek illustreren we hoe teacher leadership, in alle verschillende gedaantes (rol, specifieke verantwoordelijkheden, aantal vrijgestelde uren), niet alleen de sociaal-professionele relaties binnen de school uitdaagt maar ook ingrijpt op de opvattingen die deze teacher leaders hebben over zichzelf als professional in de school.

De sociaal-professionele relaties uitgedaagd

Onze analyses tonen aan dat teacher leaders het gevoel hebben van niet alleen ‘meer’ te interageren met anderen in de school maar ook dat de diversiteit van de inhoud en het aantal betrokkenen in de interacties gestegen is. Als leerkracht hadden ze immers uitsluitend contact met collega’s die in hetzelfde jaar lesgeven of met collega’s die hetzelfde vak onderwijzen. Nu melden teacher leaders ook contacten met leerkrachten van andere jaren of die andere vakken verzorgen alsook met de schoolleiding: *“Sommige collega’s heb ik veel beter of anders leren kennen omdat ik met hen een stuk samenwerk of communiceer over zorg van een of meerdere leerlingen van hun klas (...) Een aantal relaties zijn hechter want ik zou anders nooit met die mensen gepraat hebben omdat ik niet in hetzelfde vakgebied lesgeef of omdat we niet in*

diezelfde jaren lesgeven.” (Els). *“Ja, je komt veel meer in contact met de directeur. Als leerkracht is dat veel minder zo, omdat je dan vooral je eigen lessen hebt. Maar als leerlingbegeleider moet je het toch vaker met hem hebben over, ofwel andersom, hij spreekt ons aan over dingen die fout gaan, die moeilijk zijn, dingen die gebeurd zijn.”* (Anneloes). Vooral het toegenomen contact met de schoolleiding is volgens de respondenten een nieuwe uitdaging, aangezien hun beroepsactiviteiten zich tot dan toe beperkten tot wat er in de (eigen) klas gebeurt. Daarnaast blijkt dat deze leerkrachten niet alleen meer interageren met andere schoolactoren, maar dat de interacties ook enigszins ‘anders’ zijn dan voordien. De respondenten geven immers aan dat ze, hoewel ze allen nog over een lesopdracht beschikken, door hun voormalige collega-leerkrachten niet langer meer als ‘leerkracht’ worden gezien. Uit de interviews blijkt dat ze het gevoel hebben om voortaan in een hiërarchisch hogere positie te worden geplaatst door de andere leerkrachten. Die positionering heeft te maken met het feit dat ze vaak over heel wat meer (vertrouwelijke) informatie beschikken dan de andere leerkrachten en omdat ze op een frequente(re) basis interageren met de schoolleiding. Dit laatste maakt hen volgens de teacher leaders verdacht en roept de vraag op in welke mate de teacher leader nog ‘één van hen’ is: *“Zonder dat je dat wil, word je altijd een beetje anders bekeken. Je wordt gezien als iemand die iets gemakkelijk kan veranderen (...) ja je wordt eigenlijk een heel klein beetje, ik ga niet zeggen op een voetstuk gezet, maar (...) ze duwen je een klein beetje als verantwoordelijke”* (Simon). Deze twijfel en onduidelijkheid leiden ertoe dat collega-leerkrachten zich meer geremd of zelfs gecontroleerd voelen door de aanwezigheid van hen als teacher leader: *“En af en toe zijn ze over iets aan het babbelen en dan stopt het gesprek wel. En achteraf verneem ik dan wel dat het gaat over kritische zaken, dingen die gelanceerd zijn en waar die individuen niet mee akkoord zijn (...). En dan denken ze ‘anders wordt dat meegenomen naar de directie’.”* (Morgane). Dit terwijl alle respondenten beklemtonen dat ze die hiërarchisch hogere positionering helemaal niet wensen en ze hun relatie met hun voormalige collega’s op basis van gelijkwaardigheid willen verder zetten: *“Nee, ik sta niet hoger want bij ons heb je geen privileges, je wordt niet extreem betaald. Gewoon een deel van mijn uren gaat naar het organiseren van dingen.”* (Virginie). Bijgevolg voelen teacher leaders, ondanks ze nu meer dan vroeger interageren met andere leerkrachten, zich vaak alleen in de school aangezien in de meeste gevallen niemand gelijke verantwoordelijkheden vervult: *“Je zit wat meer op een eiland als leerlingbegeleider. Je zit heel vaak in persoonlijke gesprekken en je hebt op dat moment geen collega die hetzelfde meemaakt (...) Het is veel op jezelf teruggeworpen worden en dat blijft wel een uitdaging”* (Els). Dit wordt vaak nog eens bevestigd door het hebben van een eigen kantoor (al dan niet verwijderd van de klaslokalen) of doordat ze taken moeten volbrengen op de vrije momenten van leerkrachten, zoals tijdens de speeltijd en lunchpauze. Hierdoor hebben teacher leaders een andere dagindeling in vergelijking met de andere leerkrachten en vervullen ze verantwoordelijkheden uit het zicht van hun collega’s. Dit leidt vaak tot onwetendheid van de anderen over de concrete opdrachten van de teacher leader en soms zelfs tot negatieve reacties: *“Er zijn er die wel negatief staan tegenover uren*

leerlingbegeleiding, die verkondigen dat dat heel gemakkelijke uren zijn en dat ik betaald word voor zes uren waar ik niets moet doen (...) die vinden dat heel gemakkelijke uren hé want je doet dan een babbeltje en je bepaalt zelf een beetje wat je doet en dat is simpel, gemakkelijke uren want zij hebben op dat uur 25 leerlingen en jij 1” (Els).

Opvattingen over zichzelf als professional binnen de school uitgedaagd

Onze respondenten rapporteren over een positieve keuze voor het opnemen van klasoverstijgende verantwoordelijkheden. Zo beschouwen ze dit als een kans om mee het schoolbeleid te bepalen, als een manier om de eigen professionele expertise te verbreden en te verdiepen en als oplossing voor de beperkte variatie in taken en opdrachten als leerkracht: *“Ik vind het een enorme verrijking. Zeker dat pedagogische dan (...) Maar ook afwisseling die maakt dat je het niet beu geraakt (...) En uitdaging, vooral uitdaging en het communicatieve aspect, dat waren mijn grote motivaties.”* (Sanne). Echter, het opnemen van die verantwoordelijkheden brengt duidelijk ook frustraties en ontgoochelingen met zich mee die een impact hebben op het zelfbeeld, zelfwaardegevoel en jobvoldoening van de teacher leader. Dit heeft te maken met het feit dat ze zich amper voorbereid voelen op het opnemen van nieuwe verantwoordelijkheden en de nodige kennis en expertise die dit met zich meebrengt: *“Toen ik er helemaal in begon, de enige steun die ik heb gekregen was van mijn voorgangster. Die heeft mij alle documenten op papier en op stick doorgegeven. Dat is niet verplicht, maar dat is gewoon goodwill van harentwege want ik heb al vernomen dat dat niet standaard is (...) Want het eerste jaar is wel zwaar omdat je je in alles moet inwerken en dus eigenlijk nog niets op voorhand kent. Het is te zeggen, je kent de school wel, maar het praktische, het beleid, het mee organiseren van, dat is knalnieuw en dat is zwaar als je dat allemaal zonder hulp voor de eerste keer moet doorlopen”* (Morgane).

Daarnaast blijken teacher leaders een opmerkelijk verhoogde werkdruk te ervaren. Teacher leaders spreken over zichzelf als een ‘manusje-van-alles’ of een ‘duizendpoot’ met een erg brede waaier van verantwoordelijkheden. Hierdoor krijgen ze het gevoel niet alles onder controle te hebben, slechts beperkte aandacht aan iedere deeltaak te kunnen besteden en daarom alles maar gedeeltelijk tot een goed einde te (kunnen) brengen: *“Ik voel me een duizendpoot, ja, het is zoveel, een beetje vanalles eigenlijk (...) Nu zijn dat zo’n lijsten per dag, allemaal van die taakjes, zo eventjes bellen naar die, eventjes een mail sturen naar die. Het zijn echt heel veel verschillende taken bij elkaar. Het is heel druk (...) Ik moet zoveel dingen doen dat ik soms wel bang ben, van ja, ben ik nog wel goed bezig? Kan ik mij nog wel voldoende op alles concentreren?”* (Roos). Daarnaast valt de combinatie met het lesgeven hen meestal zwaar. Onze respondenten rapporteren over het feit dat ze onvoldoende tijd kunnen besteden aan hun lespraktijk. De officiële verhouding tussen de uren lesopdracht en de klasvrije uren als teacher leader blijkt dus in de praktijk niet te kloppen: *“Nee dat is véél véél meer. Dus het lesgeven is in*

principe halftijds, 9 van de 20 [uren], maar ik denk dat het maar een vierde van mijn tijd is. Ik denk eigenlijk dat graadcoördinator spelen bijna een voltijdse job is met dan nog halftijds lesgeven er bij." (Karen). Teacher leaders krijgen hierdoor het gevoel dat ze tekort schieten als leerkracht voor hun leerlingen: *"Ik heb het gevoel dat mijn lesgeven er wat blijft bij liggen (...) Ik zou eigenlijk willen dat ik meer met mijn taal [Frans] zou kunnen bezig zijn, maar daar kom ik niet meer aan toe. Het lezen van boeken (...) en eens wat films bekijken, het volgen van programma's in het Frans (...) maar ook naar corrigeerwerk toe. Ik probeer de toetsen nog altijd snel te verbeteren, maar zo grotere taken, dat lukt mij niet en dan vraag ik wat geduld van de leerlingen."* (Katja). De respondenten geven aan dat ze het er moeilijk mee hebben dat hun druk takenpakket er voor zorgt dat ze minder tijd kunnen steken in het voorbereiden van hun lessen. Ze voelen zich immers nog steeds leerkracht en willen ook zo gezien worden door hun collega's. Echter, tegelijkertijd geven ze ook aan dat ze zichzelf ook effectief zien als een leerkracht met meer verantwoordelijkheden binnen de school en ontwikkelen daarom voor die taken en expertise bepaalde opvattingen over zichzelf. Onze respondenten blijken hun identiteit als leerkracht in zekere zin te herdefiniëren en gaan op zoek naar erkenning voor beide opdrachten (lesopdracht en teacher leader verantwoordelijkheden) vanwege hun collega's. Die sociale erkenning is niet alleen essentieel voor hun zelfwaardegevoel en beroepsmotivatie, maar geeft hen ook de nodige legitimiteit om hun taken als teacher leader – en in het bijzonder in het leiding geven aan collega-leerkrachten – effectief te kunnen uitvoeren. Echter, het krijgen van erkenning als leerkracht én als teacher leader door zowel de collega-leerkrachten als de directie is iets dat verworven wordt, iets dat gegeven wordt door anderen en dus iets waar de persoon in kwestie geen enkele controle over heeft. De respondenten geven aan dat het ontvangen van erkenning in hun leiderschapsverantwoordelijkheden alles behalve evident is. Zo brengen zij volgens hen extra werk mee voor leerkrachten: *"De leerkrachten kunnen wel evalueren, in die zin van 'is er weer een mailtje toegekomen, moeten we weer rekening houden met?' (...) Dat is vooral bij leerlingen met leerstoornissen (...) dan krijgen ze een stappenplan van 35 pagina's en ik begrijp wel dat dat niet leuk is (...) Ik kan me best inbeelden als je er zo vier in één klas hebt zitten... Ik begrijp die reacties ook."* (Jochen). Ook hebben ze het gevoel dat hun opvattingen niet altijd overeen komen met die van de leerkrachten: *"Soms voel ik dat het werk dat wij doen als interne begeleiders, dat is misschien zwaar gezegd, niet erg geapprecieerd wordt door collega's (...) Je krijgt zo eens reacties van dat je teveel organiseert of dat de school zich maar moet toespitsen op het lesgeven en niet op al die vrolijke activiteiten (...) Ze zijn kritisch en stellen overal vragen: moet dat zoveel en wat is het nut er van?"* (Saskia).

De respondenten mogen weliswaar aangeven hoe ze worstelen met de erkenning en medewerking vanwege de collega-leerkrachten, expliciete erkenning en appreciatie vanwege de schoolleiding zijn volgens hen wel degelijk het geval. Dit blijkt uit de waardering die de schoolleider uit ten aanzien van de teacher leaders en uit het feit dat de schoolleider hen allerlei confidentiële informatie toevertrouwt: *"Ja, ik vind dat heel tof van de directrice. We krijgen de*

nodige waardering. Bijvoorbeeld op het einde van het schooljaar gaan we samen iets eten op kosten van de directrice.” (Sanne). “Die verhouding is wel beter geworden. Zij gaat in vertrouwen ook meer dingen zeggen (...) dat je eigenlijk gaat overleggen over dingen waar dat je anders nooit of toch niet zo snel over ging overleggen.” (Sonja).

Ondersteunende werkcondities in scholen voor teacher leadership

Uit de resultaten blijkt duidelijk dat het opnemen van klasoverstijgende verantwoordelijkheden door leerkrachten complexer is dan wat op het eerste zicht kan gedacht worden. Zo blijkt teacher leadership meer dan louter een taakuitbreiding te zijn van enkele leden van de school. Immers, teacher leadership daagt de sociaal-professionele relaties binnen een school uit en grijpt in op de opvattingen die teacher leaders hebben over zichzelf in de school. Dit leidt er toe dat de meeste respondenten aangeven om opnieuw terug voltijds voor de klas te willen staan, hoewel het opnemen van klasoverstijgende verantwoordelijkheden volgens hen een echte kans vormt om zich verder professioneel te ontwikkelen. Dus is het belangrijk dat scholen ook uitdrukkelijk aandacht besteden aan het creëren van condities die het opnemen van leiderschapsverantwoordelijkheden door leerkrachten ondersteunen. Op basis van de resultaten van hierboven - en dus voortkomend uit de praktijk en belevingen van teacher leaders in Vlaamse scholen - lijkt het voorzien van meer transparantie van de verschillende verantwoordelijkheden binnen de school, een realistische verhouding tussen het aantal vrijgestelde uren en het takenpakket van teacher leaders, het creëren van structuren die teacher leaders uit een sociaal isolement halen, evenals het creëren van een gedeelde besluitvormingscultuur in scholen hier al toe bij te dragen.

Transparantie inzake verantwoordelijkheden

Scholen lijken er goed aan te doen om de verdeling van verantwoordelijkheden over enkele leerkrachten transparant te maken voor alle actoren binnen de school. Uit de resultaten blijkt dat de verantwoordelijkheden die teacher leaders vervullen binnen de school, los van hun lesopdracht, vaak niet klaar en duidelijk gedefinieerd zijn voor de andere leerkrachten. Hoewel leerkrachten meestal wel eenmalig op de hoogte worden gebracht via een nieuwsbrief, elektronisch leerplatform of op de personeelsvergadering over de toekenning van een bepaalde opdracht aan een leerkracht, is het voor hen vaak raden naar de concrete taken die deze teacher leader moet vervullen. Dit omdat teacher leaders vaak een erg brede set aan taken en verantwoordelijkheden vervullen en bovendien vaak uit het zicht van de leerkrachten. De resultaten tonen aan dat, volgens onze respondenten, dit er toe leidt dat hun extra verantwoordelijkheden geminimaliseerd worden tot ‘gemakkelijke’ of ‘rustige’ uren in vergelijking met het voltijds voor de klas staan. Teacher leaders voelen zich hierdoor niet erkend voor het vele werk dat ze op school verrichten en raken gedemotiveerd. Daarnaast kan men zich ook

vragen stellen over de efficiëntie en effectiviteit wanneer leerkrachten niet weten bij wie ze waarvoor terecht kunnen.

Realistische verhouding tussen de verantwoordelijkheden en het aantal vrijgestelde uren

Scholen kunnen er beter op toezien dat de opdracht van zogenaamde teacher leaders realistisch blijft en conform met het aantal vrijgestelde uren. Immers, de resultatensectie toont aan hoe alle respondenten aangeven dat ze hoofdzakelijk overwegen om terug voltijds voor de klas te staan omwille van de te grote werkdruk die ze ondervinden. Teacher leaders staan meestal in voor een brede waaier aan verantwoordelijkheden en dit ten opzichte van een beperkt aantal vrijgestelde uren. Zij ondervinden allen een discrepantie tussen het aantal uren waarvoor zij vrijgesteld zijn van hun lespraktijk en de grote hoeveelheid verantwoordelijkheden die ze in die enkele uren per week moeten vervullen. Hierdoor krijgen ze het gevoel hun job niet naar behoren te kunnen uitoefenen en slechts half werk te leveren, zowel in de klas (lesopdracht) als in de school (klasoverstijgende verantwoordelijkheden). Dit brengt met zich mee dat leerkrachten zich minder succesvol voelen in wat ze doen en dus dat hun zelfbeeld, zelfwaardergevoel en jobmotivatie beschadigd wordt.

Sociaal isolement doorbreken

Scholen lijken er goed aan te doen om er over waken dat teacher leaders niet geïsoleerd geraken van de andere leerkrachten. Immers, uit onze resultatensectie blijkt dat alle teacher leaders een eenzame positie in de school ervaren. Vaak zijn zij de enige leerkracht met klasoverstijgende verantwoordelijkheden binnen de school of ten minste de enige met die specifieke taken. Hierdoor krijgen ze het gevoel er 'alleen' voor te staan, terwijl ze graag af en toe bepaalde voorstellen of gedachten willen aftoetsen bij anderen. Teacher leaders hebben het daarom vaak over een behoefte om deel uit te maken van een team leerkrachten dat zich bekommert om een welbepaalde functie binnen de school, bijvoorbeeld een 'zorgteam', een 'coördinatorteam' of een 'mentorteam'. Daarenboven dragen allerlei structurele werkcondities in de school bij tot hun sociaal isolement, zoals een aparte bureau weg van de klaslokalen of het hebben van afzonderlijke pauzes. Zorgcoördinatoren of leerlingenbegeleiders bijvoorbeeld blijken vaak gesprekken met leerlingen te hebben tijdens de lunchpauze of tijdens speeltijdmomenten waardoor ze niet naar de leraarskamer kunnen en dus min of meer structureel verwijderd worden van hun naaste collega's.

Cultuur van gedeelde besluitvorming

Scholen lijken baat te hebben met het creëren van een cultuur van gedeelde visie en besluitvorming. Immers, uit de resultatensectie blijkt dat een sterk hiërarchisch denken van de andere schoolactoren – en dus wanneer de rollen lesgeven en leiding geven strikt gescheiden zijn en toegewezen worden aan verschillende actoren binnen de school - ertoe leidt dat teacher

leaders ofwel niet 'au sérieux' worden genomen, ofwel niet de nodige legitimiteit krijgen van leerkrachten om bepaalde verantwoordelijkheden uit te voeren. Bijgevolg voelen teacher leaders zich vaak niet erkend in hun handelen, wat demotiverend werkt gegeven het vele werk en de tijd die teacher leaders hieraan besteden. Bovendien is er dan amper sprake van een 'gedeelde verantwoordelijkheid' van bepaalde functies (bv. zorg, mentoring) waardoor de teacher leaders op weinig medewerking van leerkrachten kunnen rekenen. Dit terwijl deze functies slechts op een goede manier kunnen volbracht worden binnen de school wanneer ook leerkrachten zich hiervoor engageren in hun eigen klas en er dus een samenwerking ontstaat tussen de teacher leaders en de leerkrachten.

Besluit

In dit artikel hebben we de gangbare praktijk van het toekennen van extra verantwoordelijkheden aan leerkrachten in Vlaamse scholen in kaart gebracht. Deze praktijk komt overeen met wat er in de internationale literatuur wordt omschreven als 'teacher leadership'. Hoewel geïmplementeerd als louter een taakuitbreiding van enkele leerkrachten, blijkt al snel dat deze toekenning van verantwoordelijkheden verder reikt. Immers, het aanstellen van teacher leaders daagt de sociaal-professionele relaties in scholen uit en grijpt ook in op de opvattingen die teacher leaders hebben over zichzelf als professional in de school. Daarom is het aangewezen dat scholen zich ook inzetten om de juiste condities te creëren die deze praktijk ondersteunen. Het transparant maken van de verschillende verantwoordelijkheden binnen de school, het bewaken van de verhouding tussen de hoeveelheid taken en het aantal vrijgestelde uren, het creëren van structuren die teacher leaders niet langer isoleren en het blijven investeren in een gedeelde besluitvormingscultuur lijkt reeds een aantal stappen te zijn in de goeie richting.

Dit onderzoek vormt een eerste exploratieve studie naar de praktijk van teacher leadership in Vlaanderen. Hierbij gingen we op zoek naar algemene overeenstemmende tendensen in de belevingen van teacher leaders in Vlaamse scholen. We plannen een vervolgstudie waarbij naast interviews met de teacher leader ook interviews met andere leden van de school (leerkrachten, schoolleiding) plaatsvinden. Ook observaties zullen ons helpen om een gedetailleerder zicht te krijgen op de teacher leadership praktijk binnen scholen en om kenmerken (bijvoorbeeld inzake schoolorganisatie en -cultuur, individuele kenmerken van de teacher leader, etc.) te onderscheppen die de teacher leadership praktijken beïnvloeden en verschillend maken van elkaar.

Literatuur

Struyve, C., & Kelchtermans, G. (2013). Organizational position and social-professional relationships in schools. An exploratory study of teacher leaders' work life in Flanders. In M. Newberry, A. Gallant & P. Riley (Eds.), *Emotion in school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching and learning* (pp.63-80). Bingley, UK: Emerald.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Tabel 1

Pseudoniem	Mandaat in school ¹	Ervaring	Takenpakket	Vrijgestelde uren ²³
Morgane	Coördinator	30j leerkracht >1j coördinator	Schoolbreed: activiteiten organiseren, klassensamenstelling organiseren, organiseren en leiden van klassenraden, verdeling van lesopdracht, agenda's ontwerpen, etc.	10u (V)
Simon	Graadcoördinator	30j leerkracht >1j graadcoördinator	Schoolbreed: activiteiten organiseren, kalender examens en toezicht opstellen, graadvergaderingen organiseren en leiden, etc.	6u (V)
Katja	Graadcoördinator	20j leerkracht >5j graadcoördinator	Opstellen en helpen implementeren van opvoedingsproject, uitschrijven van schoolwerkplan, examen- en lessenroosters opstellen, etc.	13u (V)
Karen	Graadcoördinator	10j leerkracht >4j graadcoördinator	In de 3 ^{de} graad: activiteiten organiseren, leerlingenbegeleiding, organiseren en leiden van klassenraden, leerlingenraad ondersteunen, jaarboek, etc.	11u (V)
Doortje	Pedagogische coördinator	39j leerkracht >5j pedagogisch coördinator	Schoolbreed: organiseren en leiden van vakgroepen, uitwerken van evaluatiesystemen van de vakgroepen, opvang en begeleiding beginnende leerkrachten en stagiairs, etc.	8u (V)
Virginie	Coördinator	3j leerkracht >1j coördinator	Coördinatie en begeleiding van leerkrachten bij het implementeren van de vakoverschrijdende eindtermen	2u (V)
Lore	Coördinator	11j leerkracht >1j coördinator	Schoolbreed lessen- en examenroosters opstellen, studiereizen organiseren, begeleiden van beginnende leerkrachten, GOK-leerkracht, etc.	6u (V)

¹ Deze benaming werd door de school zelf gegeven

² Een voltijdse lesopdracht in het secundair onderwijs bedraagt 20 uur.

³ V= Voltijds tewerkgesteld binnen de school; H= Halftijds tewerkgesteld binnen de school

Anka	Pedagogische coördinator	10j leerkracht >4j pedagogische coördinator	Schoolbreed klassenraden organiseren en leiden, onthaaldagen, opendeurdag, examenroosters opstellen, ontwerpen van BaSO-fiche, etc.	4u (V)
Sanne	Graadcoördinator + Leerlingenbegeleider	31j leerkracht >15j leerlingenbegeleider >4j coördinator	Praktische organisatie van alles wat in de derde graad gebeurt, studiekeuzebegeleiding leerlingen, sociaal-emotionele begeleiding van leerlingen en ondersteuning leerkrachten hoe hiermee in de klas om te gaan	9u (V)
Trees	Coördinator	34j leerkracht 13j coördinator	Stage coördinator, ontwikkelen en implementeren van professionaliseringsbeleid in de school	7u (H)
Saskia	Interne begeleider	6j leerkracht >1j interne begeleider	Schoolbreed verantwoordelijk voor kwaliteitszorg, coördinatie en begeleiding van leerkrachten bij de implementatie van de vakoverschrijdende eindtermen, voorzitten van directieraad, schoolactiviteiten organiseren, etc.	10u (V)
Jolien	Interne begeleider	17j leerkracht >1j interne begeleider	Verantwoordelijk voor algemene organisatie van de 1 ^{ste} graad, voor het creëren van een gezamenlijke eerste graad met meerdere scholen, GOK-leerkracht	14u (V)
Marte	Leerlingenbegeleider	37j leerkracht >1j leerlingenbegeleider	Begeleiding van leerlingen met leerproblemen en psycho-sociale problemen alsook begeleiding van leerkrachten in het omgaan met die leerlingen in hun klas, studiekeuzebegeleiding bij leerlingen, aanspreekpunt voor leerkrachten,	5u (V)
Jochen	Leerlingenbegeleider	21j leerkracht >6j leerlingenbegeleider	Begeleiding van leerlingen met socio-emotionele problemen alsook begeleiding van leerkrachten in het omgaan met deze leerlingen in hun klas, studiekeuzebegeleiding bij leerlingen	2u (V)
Els	Leerlingenbegeleider	12j leerkracht >5j leerlingenbegeleider	Begeleiding van leerlingen met psycho-emotionele problemen alsook begeleiding van leerkrachten in het omgaan met die leerlingen in hun klas.	6u (H)
Anneloes	Leerlingenbegeleider	23j leerkracht >10j leerlingenbegeleider	Begeleiding van leerlingen met psycho-emotionele problemen alsook begeleiding van leerkrachten in het omgaan met die leerlingen in hun klas, aanspreekpunt voor leerkrachten, allerlei administratieve taken zoals examenroosters opstellen, etc.	7u (V)
Roos	Leerlingenbegeleider	8j leerkracht >1j leerlingenbegeleider	Begeleiding van leerlingen met psycho-emotionele problemen alsook begeleiding van leerkrachten in het omgaan met die leerlingen in hun klas, studiebegeleiding leerlingen	7u (V)
Dirk	Coördinator Leerlingenbegeleiding	27j leerkracht >4j coördinator leerlingenbegeleiding	Begeleiding van leerlingen met psycho-emotionele problemen alsook begeleiding van leerkrachten in het omgaan met die leerlingen in hun klas, aanspreekpunt voor leerkrachten	10u (V)
Ruben	Mentor	31j leerkracht >6j mentor	Begeleiding van beginnende leerkrachten	2u (V)
Sonja	VOET-coördinator	10j leerkracht >6j VOET-coördinator	Coördinatie en begeleiding van leerkrachten bij de implementatie van de vakoverschrijdende eindtermen	2u (H)